# PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 15 1 PAŹDZIERNIKA 1938 ROK XVII

## RUSZMY Z MARTWEGO PUNKTU NAUKĘ PRZYRODY ŻYWEJ

Nieraz, przechodząc obok budynku szkolnego, słucham z niekłamaną przyjemnością, jak dzieci wykrzykują donośnie znaną piosenkę:

*Oj sikorko, sikoreczko,*
*Nie ściel gniazda kochaneczko,*
*Nie ściel blisko nade drogą,*
*Bo ci gniazdko popsuć mogą!*

Zapominam w pewnej chwili o pięknej melodii żwawego i tęsknego zarazem oberka, a zatrzymuję się na poetycznej sikoreczce, pieszczotliwej sikorce, wreszcie na zwyczajnej sikorze. I korci mnie myśl pusta: wejść do klasy i zapytać się uczniów, który z nich widział w życiu żywą sikorę. Gdzie widział, jeśli widział w ogóle, jeśli nie poplątał jej z innym ptakiem? Jaki głos wydaje to miłe ptaszę, jaki wiedzie tryb życia, gdzie je najłatwiej spotkać, czym się żywi?

Żałuję wówczas mocno, że nie jestem wizytatorem... Cenię bardzo swoją głowę, może nawet przeceniam, co to ukrywać, jak zresztą każdy z nas; ale daję ją w zakład, że jeśli to śpiewano w mieście, (a może i na wsi także??) to 99% uczniów nie ma pojęcia, jak wygląda ten miły ptaszek, o którym przed chwilą tak ślicznie śpiewali. Pan nauczyciel, o ile nie jest przyrodnikiem, także ma mętne o sikorze pojęcie. Chyba, że jest myśliwym. A przecież to ptak u nas nader pospolity.

Podobnie ma się z kaliną, jeśli chodzi o przykład ze świata roślinnego.

*Rosła kalina z liściem szerokim,*
*Nad modrym w gaju rosła potokiem.*

Prawdę powiedziawszy, to i poetę do tych profanów musimy zaliczyć, gdyż liść ten nie jest znowu tak szeroki; ale mniejsza o to, zapytajmy jedynie, kto widział kalinę,

nawet z tych starszych inteligentów, śpiewających często i chętnie przy akompaniamencie fortepianu ten żałosny wierszyk Lenartowicza do melodii Komorowskiego. Rzadko kto, bo też, trzeba powiedzieć na usprawiedliwienie, rzadko spotyka się to sentymentalne drzewo w Polsce.

Takich piosenek, bajek, opowiadań o rozmarynie, rucie, tymianku, czyżyku, czapli, mewie, czajce jest spora wiązanka, a nauczycielowi nie przyjdzie nawet na myśl zapytać się, czy uczeń zna ten przedmiot natchnienia pisarskiego i czy to w porządku, że śpiewając o sikorce, czy rozmarynie, nie postarał się o to, aby uczniowie wiedzieli dobrze, o czym śpiewają. Czy korelacja, o której się tak wiele pisze, mówi a nawet z którą się w innych wypadkach najniepotrzebniej wydziwia, wpłynęła na to, żeby przyrodnik współpracował z nauczycielem śpiewu i języka polskiego w tępieniu straszliwie rozpowszechniającego się werbalizmu, tak słusznie potępianego przez nowoczesną psychologię i opartą na niej metodykę?

Niechaj te dwa przykłady będą wstępem do właściwego tematu, nad którym głowiłem się w ciągu minionych wakacji. Bezpośrednią przyczyną niniejszego artykułu stał się mój pobyt w zdrojowisku a raczej w jego pięknym parku, gdzie gnieździły się przeróżne ptaki na przeróżnych drzewach krajowego chowu. Nie będąc wcale znawcą naszej flory i fauny, pytałem się znajomych nauczycieli, profesorów, lekarzy, inżynierów, księży, nawet rolników z ukończonym uniwersytetem (fakt!!) o nazwy spotykanych tu drzew, kwiatów, krzewów, ptaków i stwierdziłem niewiarogodną wprost w tej dziedzinie ignorancję. Dawano mi bałamutne odpowiedzi lub zbywano milczeniem i nie zauważyłem przy tym, aby się ktoś tej niewiedzy wstydził. Niektórzy dziwili się, że mnie to interesuje... Każdy z tych inteligentów spaliłby się ze wstydu, gdyby go złapano na pomieszaniu Ludwika XIV z Ludwikiem XV, Mikołaja I z Mikołajem II lub Aleksandrem I itp.! To już byłby wielki wstyd, jeśli nie hańba, ale sikorkę nazwać pliszką, drozda kosem, żurawia czaplą — to bagatela, to się każdemu przytrafi.

Niby to więc kochamy przyrodę, boć przecież Mickiewicz nas tej miłości nauczył a jednak nie znamy kwiatów, krzewów, drzew, grzybów, owadów, żab, o których ten wielki poeta tak cudnie pisał. Jakaś tam „dzięcielina“ to dla nas egzotyczna roślina, tajemnicza, niczym kwiat paproci. Nawet takiej „gryki jak śnieg białej“ nie znają nasi uczniowie poza wschodnimi połaciami Rzeczypospolitej.

Dzięki temu smutnemu nad wyraz stanowi rzeczy słownik czynny i bierny ucznia (oraz inteligenta) jest uboższy o setki wyrażeń pełnych żywotnej treści, oznaczających nazwy najpospolitszych roślin i zwierząt, bez czego życie duchowe człowieka jest mniej ciekawe, a skala doznań estetycznych i wzruszeń szczuplejsza. Księga przyrody, o której się tak górnie u nas w szkole mówi, zamknięta jest na siedem pieczęci przed profanem i ślepcem. Teraz nie dziwię się wcale, że ludzi, znających się doskonale na wszelakiego rodzaju ziołach, uważano swego czasu (a może i dziś jeszcze?) za czarowników, godnych stosu i ognia piekielnego!

A niezależnie od tych przeżyć i wzruszeń bezpośrednich, czy można się rozkoszować w całej pełni pięknem dajmy na to *Pana Tadeusza* (matecznik), *Chłopami, Łąką* Leśmiana (W zwiewnych nurtach kostrzewy — *Topielec*), skoro się nie widziało tych kwiatów polnych, łąkowych, leśnych, tych drzew wszelakiego gatunku, krzewów, ptaków, których się nazwać właściwie nie umie? Przecież znajomość przyrody żywej jest nie tylko źródłem ludzkiego szczęścia, nie tylko pogłębia myśl naszą, pomagając do stworzenia własnego światopoglądu, ale jest też kluczem do odczucia i zrozumienia piękna tych licznych utworów naszej i obcej literatury, gdzie natura odgrywa rolę nie sztafażu jedynie, nie dekoracji, lecz przenika akcję już to ją osłabiając, już to potęgując na równi z człowiekiem tam występującym.

Jak ta nieznajomość przyrody żywej mści się na nauczaniu literatury, na zrozumieniu najistotniejszych momentów treściowych utworu, pozwolę sobie wykazać na najautentyczniejszym przykładzie:

Oto pewien polonista omawiał w VIII klasie gimnazjalnej hymn Kasprowicza *Święty Boże* akurat, na nieszczęście,

podczas odwiedzin instruktora ministerialnego do nauki języka polskiego. Jest tam mowa o kwiatach, ziołach i różnych roślinach, bez czego koloryt tego arcydzieła byłby martwy. Oto przykłady:

*Z mokradeł kępy rogoży,*
*z przydroży*
*osty o żółtych kolcach,*
*szerokolistne łopiany,*
*fioletowe szaleje,*
*cierniste głogi*
*wstały*
*i idą...*

A nieco niżej:

*Ty się upajasz wielkością stworzenia,*
*a pośród nas tu głód!*
*Jak bedłki, tak, jarmużu syty, ginie lud.*

Kiedy w trakcie analizy powyższego hymnu instruktor zapytał się uczniów, co to za roślina „jarmuż“ i do czego służy, dowiedział się z przerażeniem, że żaden — dosłownie żaden — z uczniów VIII klasy nie miał o niej pojęcia. Co gorsza, nauczyciel także... Czy to nie wstyd palący?

Inny nauczyciel, również polonista, idąc ze swoją klasą przez jakiś park, gromił okrutnie barbarzyństwo chłopców, którzy pnie i gałęzie platanów z kory odarli... Nie wiedział biedaczyna, że to robota samej matki przyrody. Uczniowie uwierzyli słowom nauczyciela i obiecali zbić tych drabów przy pierwszej lepszej sposobności. Autentyczne!

Nauczyciele ci to ludzie przedwojennego pokolenia. Źle nas uczono przyrody, bardzo źle. Ja np. pamiętam doskonale z lat szkolnych (obok innych głupstw oczywiście) owady pięcioczłonkowe i wyliczam je dziś jeszcze bez zająknienia: chrabąszcz majowy, wałkarz lipczyk, guniak czerwczyk, nałan kłosiec, krzyżowiec, kruszczyca, jelonek rogacz, plugawiec grzebacz, krowieńczak miesięcznik, żuk gnojak, rohatyniec garbarz, biegacz wręgaty, biegacz skórzysty, biegacz złocisty, itd. (słowo daję, że cytuję z pamięci, nie z podręcznika; dlatego może coś pokręciłem), lecz poza chrabąszczem majowym żadnego z tych stworzeń nie widziałem na

oczy. Profesora o to głowa nie bolała. Dyrektor i wizytator nie interesowali się tym drobiazgiem.

Tak więc było ongi, przed wojną. Czczy, bezmyślny werbalizm średniowieczny. A teraz powiedzmy z ręką na sercu, nie stwarzając szkodliwych złudzeń, czy obecnie jest lepiej? Czy uczniowie nasi, wychowankowie polskiej już szkoły, opartej na nowoczesnych metodach nauczania, znają przyrodę żywą w jej najczęściej spotykanych w kraju przedstawicielach?

Zdaje mi się, że nie jest wcale lepiej, jeśli nie gorzej, bo programy zwracają uwagę raczej na biologię roślin i zwierząt, uważając sam przedmiot natury i jego nazwę, zwłaszcza polską, rodzimą, za pewnego rodzaju zbytek czy rozpustę lub za rzecz zasadniczo nieistotną a więc obojętną. Stąd też pochodzi ta zastraszająca ignorancja.

A może szczyty intelektualne, literaci, profesorowie uniwersytetu wiedzą więcej od szarego człowieka?

Niechaj odpowie za mnie znakomity poeta młodszej generacji, Konstanty Ildefons Gałczyński, ur. w 1906 r. W jego książce pt. *Utwory poetyckie* znalazłem taki wiersz (str. 154):

*OFIARA ŚWIERZOPA.*

*Jest w I-szej księdze Pana Tadeusza*
*Taki ustęp, panie doktorze:*
*„Gdzie bursztynowy świerzop, gryka jak śnieg biała”...*
*I właśnie przez ten świerzop neurastenia cała...*
*O Boże, Boże...*
*Bo gdy spytałem Kridla, co to takiego świerzop,*
*Kridl odpowiedział: — Hm, może to jaki przyrząd?*
*Potem pytałem Pigonia,*
*A Pigoń podniósł ramiona,*
*Potem ryłem w cyklopediach,*
*W katalogach i w słownikach,*
*I w staropolskich trajediach,*
*I w herbarzach i w zielnikach...*
*Idzie jesień i zima*
*Ale świerzopa nima.*
*Już szepcą naokół panie:*
*— Cóż się zrobiło z chłopa!*
*Dziękuję, panie Adamie!!!*
*Jestem ofiara, świerzopa.*

Przypuśćmy nawet, że Gałczyński trochę przeszarżował, bo prof. Pigoń właśnie objaśnia ten wyraz w *Panu Tadeuszu* na str. 7 (wydanie Bibl. Nar.), ale ile w tym bolesnej prawdy!

Jeśli chodzi o drzewa, których gatunki w Polsce nie są znowu tak liczne jak na południu i w strefie podzwrotnikowej, uczniowie nasi (inteligencja również) znają jeszcze wierzbę, lipę, brzozę, dąb, kasztan, sosnę, akację, może topolę i parę drzew owocowych. Mieszają już natomiast buk z grabem, klon z jaworem, świerk z jodłą, kalinę z jarzębiną, wiśnię z czereśnią, śliwę z lubaszką, brzoskwinię z morelą, cyprys z tują, biorąc jedne za drugie i drugie za pierwsze. O jesionie, olsze, leszczynie, wiązie, platanie, brzoście, limbie, modrzewiu, cisie — wiedzą z literatury i historii (Olszyna grochowska, cerkiew z modrzewia u Słowackiego, limba u Asnyka).

Krzewy są bardziej upośledzone, bo... mniejsze. Kto np. wie, co to jest ligustr i jak się zowie po polsku? Też bardzo pospolity krzew w Polsce.

A jak się ma rzecz z kwiatami? Na usprawiedliwienie nasze trzeba powiedzieć, że jest ich mnóstwo. Dziewczęta lepiej się w nich orientują niż chłopcy. Ale co jest z wrzosem, macierzanką, miętą? Więcej powiedzą o lotosie, nenufarze niźli o tych kwiatach!

A nazwy chwastów? Perz, oset, łopuch? Pokrzywę wszyscy znają z konieczności, z doświadczenia, bo parzy i piecze.

Co mówić o jagodach, grzybach, owadach, ćmach itp. istotach?

Jak coraz bardziej wynaturzamy się, oddalając się z każdym pokoleniem od przyrody! Kto potrafi poznać ptaka w lesie po jego głosie, śpiewie? Nie mam na myśli oczywiście kukułki lub wrony.

Zdawało by się, że co jak co, ale zwierzęta domowe, drób, znamy z codziennego życia doskonale, bo się z tym ciągle ma do czynienia w postaci żywej lub przy stole podczas obiadu. Na wsi jeszcze jako tako, pół biedy, ale w mieście? Na dowód, że i tutaj panuje bezprzykładna ignorancja, po-

zwolę sobie przytoczyć jedno zdanie z najnowszej powieści M. Rudnickiego pt. *Żydzi*, str. 13: „Dziś nie dam wam kury, ale poprzestaniecie państwo na *drobiu*, bo mięsa w miasteczku nie ma“. Autor więc nie wie, co znaczy, co rozumiemy pod wyrazem *drób*. Niewiarogodne, a jednak prawdziwe.

W związku z tymi ponurymi obserwacjami pozostaje ciekawy fakt, że nasze szkoły mało korzystają z wycieczek przyrodniczych, z parków, ogrodów, łąk, pól, lasów, a nawet ze zwierzyńców. W pewnym mieście istnieje taki *zoolog* (paskudna to nazwa i niepotrzebnie używana zamiast *zwierzyniec)*, do którego szkoły prawie że nie zaglądają, bo nauczycielka (nauczyciel) czy kierownik (kierowniczka) zakładu nie mogą znieść widoku tortur zamkniętego w klatce zwierzęcia, ptaka. Histeryczna nadwrażliwość! I dlatego uczniowie bałamucą owcę z kozą, muła z koniem, nie rozumieją istoty takich porównań jak: głupi jak cap, chodzi jak odyniec, tzn. samotnie, piękna jak łania, śpi jak suseł, płacze jak bóbr, nieprzyjemny jak borsuk itd.

Zdaje mi się, żem wykazał dostatecznie, iż bezpośredni kontakt naszej młodzieży szkolnej z przyrodą żywą pozostawia wiele do życzenia i co za tym idzie, wiedza naszych uczniów w zakresie znajomości polskiej flory i fauny jest kompromitująco nikła. W takim razie należało by sprawę ruszyć wreszcie z martwego punktu, na którym się zatrzymała od paru wieków.

Cóż nam z tego, że mamy wspaniałe, luksusowe pracownie biologiczne, kosztowne mikroskopy, kiedy uczeń staje bezradny w parku, ogrodzie, na łące, w lesie, nie znając trybu życia pospolitego ptaka, którego nawet nazwać nie umie? Cóż nam z tego, że uczeń wie coś o składzie chemicznym barwika pelargonii, o formach torebek nasiennych porostów, kiedy klon identyfikuje z jaworem a jodłę ze świerkiem? Słuchałem przy maturze pytań i odpowiedzi z biologii. Szły właśnie po tej najbardziej teoretycznej linii, po tych korzonkach, naczyniach włoskowatych, zarodniach, sposobach zapylania itp. i abiturient odpowiadał jak dziecię ze szkoły powszechnej, nie rozumiejąc ani piękna ani bogac-

twa przyrody żywej, z którą jako nauczyciel na każdym kroku się spotka.

Trochę to może dziwne, że artykuł niniejszy wychodzi spod pióra humanisty a nie przyrodnika. Już widzę tu i ówdzie oburzenie, już słyszę zarzuty o nieznajomości programów, braku kompetencji i Bóg wie co jeszcze. Mimo to będę bronił swego stanowiska z uporem i zaciekłością. Chodzi bowiem nie o drobiazg, lecz o rzeczy bardzo ważne, bo przede wszystkim o dokładniejsze poznanie przyrody, co nie jest sprawą obojętną w nauce i życiu. My lubimy „pływać“, lubimy „bujanie“, frazeologię, lubimy mówić o wszystkim i o niczym, przyzwyczailiśmy się używać słów i wyrażeń, pod którymi ukrywa się pustka treści. Ucząc tedy nazw pospolitych drzew, krzewów, kwiatów, zwierząt, ptaków itd. na rzeczywistych, możliwie żywych i w warunkach naturalnych, obserwowanych okazach, wypowiadamy równocześnie walkę straszliwemu szkodnikowi, jakim jest werbalizm, dla którego w nauce przyrody nie powinno być miejsca. Chodzi dalej o rozpowszechnianie pięknych nazw rodzimych, które stając się w dotychczasowych warunkach liczmanami, posiadają tendencje zanikowe, wycofując się powoli z życia. Zmuszając wychowanka do posługiwania się wyrazem, w którym czuje i widzi treść istotną, pozajęzykową, uczymy go ścisłego wyrażania swych myśli i szacunku do słowa, sponiewieranego przez szerzący się zastraszająco werbalizm.

Nazwa zaś rośliny czy zwierzęcia nie jest czymś obojętnym, jak się to komuś wydaje, gdyż została wywołana pewną potrzebą, a nierzadko jej znaczenie etymologiczne jest przejrzyste. Mówi bowiem wiele o właściwości naturalnej danego obiektu, co można wyzyskać znakomicie w nauce o języku.

Sama jednak szkoła werbalizmu nie zwalczy; dlatego pożądanym by było, aby drzewa (w ogóle rośliny) w parkach publicznych posiadały pewne napisy, możliwie z podaniem wieku. Wizytatorzy, inspektorzy mają tu wdzięczne pole do popisu, bo wiemy z praktyki, jak nauczyciel liczy się z wy-

maganiami swych władz szkolnych. Uczeń więc powinien znać dobrze florę i faunę okolicy, w której się szkoła znajduje.

W ten sposób nauczyciel przyrody spełni niezwykle doniosłą misję, bo zmniejszając straszliwą ignorancję społeczeństwa w tej arcyważnej dziedzinie życia, rozpowszechni używanie polskich wyrazów, zapomnianych lub niedocenianych, oraz wzbogaci skalę przeżyć ucznia, opartych na istotnych obserwacjach i głębszej znajomości przyrody.

Wówczas także i nauka literatury, gdzie przyroda dochodzi do głosu, nie będzie wisiała w próżni, jak to się w obecnych warunkach dzieje.

Leszno (Wlkp.). *Julian Szpunar.*

## JAK PRZYGOTOWAĆ SIĘ DO REALIZACJI PROGRAMU PRZYRODY

Na progu nowego roku szkolnego roztrząsnę pewne zagadnienia, które powinny się stać momentem kierującym w poczynaniach i zabiegach dydaktyczno - wychowawczych, biorących za podstawę naukę o przyrodzie żywej.

Kiedy tak spojrzymy z lotu ptaka na pracę nauczyciela w pierwszych dniach września, to zobaczymy, że cały jego wysiłek biegnie w kierunku sporządzenia podziału materiału nauczania na mniejszy lub większy okres roku szkolnego. Przełożeni wymagają tego, więc trzeba to zrobić.

Są ludzie rozmaitego typu, a jednak wszyscy muszą zrobić to samo, choć nie tak samo. Przepisanie treści materialnej programu wystarcza dla ogromnej większości. Cały namysł skierowuje się w kierunku podziału treści materialnej programu na miesiące biorąc pod uwagę ilość godzin lekcyjnych. Poprostu rzecz „załatwia się" zupełnie mechanicznie z mniejszym lub większym wyczuciem opartym na praktyce z lat przeszłych.

Skoro sporządzimy taki rozkład materiału, to zwykle przygotowanie ogólne na cały rok czy też na okres jesienny jest w całości ukończone. Bardziej pedantyczni dodają do tego spis i przygotowanie pomocy szkolnych, które konieczne będą przy realizowaniu treści materialnej programu. Są to zwykle obrazy, a w najlepszym razie okazy zakonserwowane. Są i tacy, który jeszcze do tego sporządzają spis wycieczek, hodowli i doświadczeń. Ale już tylko bardzo nieliczni starają się w przygotowanie do realizacji programu włączyć coś ponadto.

Czy jednak naprawdę jest to wszystko, co realizacja programu nauki przyrody żąda od nas? Czyż przyrodoznawstwo nie ma spełnić doniosłej roli kulturalnej tak samo jak inne przedmioty nauczania? Właśnie *my nauczyciele najczęściej swą niewiedzą uszczuplamy oraz okrawamy najdonioślejsze wartości, jakie mieszczą się w naukach przyrodniczych* i zadowalamy się udzielaniem informacji o „rzeczach". Oczywista, że przyrodoznawstwo w takim ujęciu dać nie może tego, co dawać powinno.

Jeszcze ciągle tkwimy w przeszłości, kiedy to uczeń musiał się umieć opanować, zdławić porządek naturalny swej duszy, musiał się nauczyć systematyczności, porządku, nie uczucie miało przeważać, ale rozum, nie wola, ale pamięć. Dziś jest inaczej. Pamięciowa wiedza dla wiedzy nie ma wartości. Nie człowiek uczony czy nauczony jest potrzebny, ale człowiek, który umie korzystać potencjonalnie z wiedzy, potrafi ją rozbudowywać, umie się nią kulturalnie posługiwać i wyzyskać ją do wzniesienia swego ducha na wyższy, kulturalny poziom.

Nie znajdziemy dzisiaj w nauczaniu tej logicznej ciągłości, tej systematyczności opartej o system naukowy, nie wstępujemy krok za krokiem po drabinie systematyki naukowej.

Zamiast tego zaczynamy od egocentrycznego pojmowania świata zewnętrznego przez dziecko; nie zagadnienia systematyki i klasyfikacji stanowią treść nauczania, ale *przejawy życia ujęte ze strony emocjonalnej*. To emocjonalne zetknięcie się ucznia z przejawami życia musi stanowić odskocznię dla kształcenia ducha kultury przyrodniczej u naszych wychowanków. Ta właśnie nieuchwytna treść musi i powinna znajdować się w tym przygotowaniu do realizacji programu przyrody. Każda lekcja musi zawierać ten moment kulturalny, ten moment duchowego, wzniosłego stosunku człowieka do przejawów życia w przyrodzie. Uczeń na każdym kroku musi poznawać piękną harmonię, rytm, rym, rzeźbę i plastykę przyrody, przejmować się duchem wielkości i wspaniałości przyrody.

Przede wszystkim sami musimy porzucić atomizm biologiczny. Jeżeli zaczniemy całokształt przejawów przyrody uważać za integralną całość, to wówczas zrozumiemy, że wydobywanie pojedyńczych kamieni z tej wspaniałej mozaiki nie daje żadnego wyobrażenia o wspaniałości, harmonii i pięknie przyrody jako całości.

Tak subiektywne nastawienie wobec treści nauczania zmusiło dydaktyków do przyjęcia innego stanowiska w wyborze i sposobie opracowywania materiału. To dydaktyczne zagadnienie nie jest jednak do dziś dnia zadowalająco rozwiązane. Dlatego współcześni dydaktycy przyjęli za zasadę, by materiału nauczania nie precyzować nazbyt ściśle. Starano się jedynie dobrać pewne najbardziej

zasadnicze fakty biologiczne, natomiast dobór materiału ilustracyjnego tych faktów pozostawiono nauczycielowi. Taki stan rzeczy wymaga od nauczyciela ścisłego i dokładnego zapoznania się z doborem tych faktów biologicznych, z ich nicią przewodnią, znaczeniem oraz ustopniowaniem, a nadto z ich wartością wychowawczą i kulturalną.

Jedynie w takim ujęciu nauczania przyrody możemy zrealizować te najdonioślejsze walory wychowawczo - społeczne, które muszą być przewodnikami w tej żmudnej pracy. Toteż nigdy nie pozwalajmy, aby treść materialna, treść informacyjna przesłaniała w zupełności duchowe i kulturalne wartości nauczania przyrody.

Mimo woli zjawia się pytanie, *jak realizować ducha kultury przyrodniczej w ciągu nauczania* tego przedmiotu.

Trudno odpowiedzieć bezpośrednio na takie pytanie. Sam nauczający musi zdobyć i posiąść ducha kultury przyrodniczej. Musi sam promieniować i przenikać nią dusze wychowanków. Materialnym substratem tych poczynań może być cała przyroda. Każde zetknięcie się z przyrodą wolną powinno wyswobadzać to kulturalne nastawienie. Ochrona przyrody w najszerszym znaczeniu tego wyrazu, jako kulturalna idea, zawiera największą ilość substratów do okazania i zrealizowania naszych zamierzeń. Cały szereg „dni” i obchodów związanych i zbudowanych na kulturalnym i emocjonalnym podłożu przyrodoznawstwa daje dużo możliwości przejawiania kulturalnego stosunku do przyrody. Jednakże zawsze należy liczyć się z tym, aby stosunek wychowanków był do tych imprez szczery, aby wynikał z wewnętrznej potrzeby okazania nastawienia kulturalnego w formie wspólnej demonstracji publicznej.

Większą wagę należy przywiązywać do indywidualnych prac hodowlanych (np. konkursy hodowli roślin pokojowych, zwierząt domowych, opieki nad hodowlami dydaktycznymi w domu lub w szkole) oraz opieki czynnej nad ptakami (gniazda, żerówki itp.).

Doniosłą rolę mogą spełnić w tej pracy rozwieszone w salach i korytarzach hasła i wezwania z dziedziny ochrony przyrody*).

Zwolna między takie zajęcia należy wprowadzać abstrakcyjny czynnik kultury, wynikający z rozumowego uzasadnienia i zrozumienia przejawów życia w ich wzajemnym się wiązaniu i przenikaniu. Utrwalać i unaoczniać współżycie i współzależność organizmów między sobą. Pozwólmy uczniom zrozumieć i zgłębić trwałość i ciągłość życia w odradzających się pokoleniach. Przedsta-

---

*) Komplet (13 sztuk) takich haseł nabyć można w Towarzystwie Przyrodniczym im. St. Staszica w Łodzi.

wiajmy im plastykę i niesłychanie subtelną rzeźbę tak przelicznie reprezentowaną w arcydziełach natury.

To wszystko jednak nie wystarcza do osiągnięcia naszych celów kulturalnych. Obok strony pozytywnej, obok poczynań pozytywnych musimy wciągnąć w orbitę naszych zagadnień kierunek negatywny w stosunku do tych przejawów, do tych koncepcyj, które spełniają rolę destruktywną. Przede wszystkim każdy szanujący się wychowawca musi wykreślić ze swego słownika termin (niestety tak często nadużywany nawet i w szkole) *walka o byt*, jeżeli chodzi o przejawy życia w przyrodzie.

Życie znajduje się wszędzie tam, gdzie tylko znajdą się warunki dla jego rozwoju i wzrostu. Nie dokonywa się to jednak drogą jakiejś walki, jakiegoś podboju. Jeżeli zaś ginie jakieś indywiduum z braku odpowiednich warunków życiowych, to wówczas nie ma potrzeby wprowadzać „walki o byt”. Ograniczone warunki, jakie mamy na ziemi, nie stwarzają możliwości nieograniczonego rozrostu tych lub innych gatunków. Na pewnej określonej przestrzeni może istnieć tylko określona warunkami tam panującymi ilość i jakość gatunków zwierzęcych i roślinnych. Przy tym istnienie to jest również uwarunkowane ścisłym wzajemnym uzależnieniem się tak pojedyńczych gatunków jak i nawet poszczególnych osobników. Ta współzależność wzajemna stwarza optymalne warunki rozwoju i wzrostu pojedyńczych gatunków i osobników. Poszukiwania pożywienia nie można nazywać „walką o byt”. Zwierzę roślinożerne lub mięsożerne je tylko do sytości. W ramach ilości posiadanego pokarmu istnieje odpowiednia ilość stołowników. Orły i lwy żyją i karmią się pojedyńczo, owce, krowy, konie — stadami. W przyrodzie nie ma konkurencji, ale jest podział zakresu zasięgu i jakości korzystania z dóbr przyrody. Każdy organizm ma „przydzielone“ swoje pożywienie. „Przydzielenie“ tego a nie innego pożywienia nie nastąpiło na skutek wydarcia go innemu gatunkowi lub odstąpienia go przez inny gatunek. Konsument pokrzywy czy tojadu nie został pokonany w „walce o byt“ i nie oddał kapusty do dyspozycji gąsienicy kapustnika. Wartość bowiem pokrzywy i kapusty w stosunku do ich konsumentów jest równa.

Jasnym jest więc, jak absurdalna jest koncepcja „walki o byt”.

Widzimy w zarysach nakreślony cel, dążenia nasze, od których nie powinniśmy odstąpić pod żadnym pozorem w ciągu naszej pracy codziennej. Musimy być i pozostać pionierami upowszechniania kultury w najszerszym tego słowa znaczeniu. Dr B. Suchodolski pisze przecież, że „w zdrowych i silnych narodach ognisko kultury płonie różnorodnym płomieniem na całym terenie“.

Uszkowice (woj. tarnopolskie). *Emil Jarmulski.*

# PRÓBA WYNIKÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH III STOPNIA.

Język polski jest niewątpliwie najważniejszym przedmiotem nauczania w szkołach powszechnych. Obecnie już spora liczba młodzieży, kształcona na podstawach nowego programu nauczania, opuściła zakłady szkolne; istnieje zatem możliwość poddania bliższej analizie wyników nauczania oraz porównania ich z wynikami prac według programu dawniejszego.

Chcielibyśmy poddać rozwadze i dyskusji kolegów-polonistów obecnie ujawniające się wyniki nauczania języka polskiego, gdyż uważamy je nie tylko za nie zadowalające, ale wprost niepokojące. Ponieważ to zagadnienie nie ogranicza się swym zasięgiem wyłącznie do polonistów, ale zazębia się o całość szkoły i nauczania, przeto byłby na miejscu apel do zastanowienia się nad zagadnieniem, czy szkoła III stopnia jest zadowolona z aktualnych wyników nauczania języka polskiego w fazie obecnej, a jeśli nie, to jakie są przyczyny stanu niezadowalającego.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że program nauczania języka polskiego nie spełnił pokładanych w nim nadziei. Ale nie można zaprzeczyć, że nawet najlepszy program może się załamać zawsze wówczas, gdy szkoła nie posiada potrzebnego klimatu pracy. W obecnej fazie historii szkoły warunki wewnętrze, wśród jakich nasza szkoła pracuje, pogorszyły się niesłychanie. Pogorszyły się również stosunki pracy nauczyciela. Obecnie już coraz silniejsze podnoszą się skargi na całkowity brak egzekutywy w szkole powszechnej, skutkiem czego obniża się karność w szkole, słabnie autorytet nauczyciela a z nim jednocześnie maleje wpływ szkoły na otoczenie. Niemal z każdym rokiem rozszerzają się nożyce pomiędzy wysiłkiem nauczyciela a ucznia. Gdy bowiem nauczyciel pracuje w warunkach coraz trudniejszych i często gęsto o głodzie i chłodzie, to wysiłek ucznia klas ostatnich niemal już całkowicie zależy od jego dobrej woli. Nieróbstwo młodzieży, zwłaszcza męskiej w szkołach miejskich, staje się już zatrważające.

Zapewne może było by jeszcze za wcześnie na ustalanie, w jakim stosunku winę ponosi program, a w jakim klimat pracy szkolnej. Możemy jednak napewno przyjąć tezę, iż wina rozkłada się na te dwa elementy.

Dlaczego mówimy o winie? Gdzie jest stan niezadowalający, tam muszą być przyczyny i musi gdzieś leżeć wina. Ten zespół przyczyn należało by poddać dokładnej obserwacji, gdyż tego wymaga i interes ogólny i interes szkoły. Wymaga tego również interes świata nauczycielskiego, na który często nieopatrznie

zrzuca się odpowiedzialność za to, co złożyć należy na warunki pracy w dzisiejszej szkole w ogólności a w szkole powszechnej w szczególności.

*

Moje obserwacje wyników nauczania języka polskiego obejmują okręg pięciu powiatów na zachodzie kraju. Obserwacje przeprowadzałem dorywczo od lat kilku, a systematycznie podczas dwukrotnych egzaminów wstępnych do gimnazjum, w czerwcu 1937 i czerwcu 1938, oraz w ciągu całorocznej pracy w ostatnim roku szkolnym. W tej chwili chcę omówić wyniki egzaminu wstępnego z czerwca b. r., zresztą analogiczne z wynikami egzaminu z r. 1937. Egzaminowi zostało poddanych 100 uczniów (i uczennic łącznie), z których 81 ukończyło klasę siódmą, a reszta klasę szóstą. Stanowczą przewagę miała młodzież z miast i miasteczek, bo ponad 70%. Egzamin był pisemny i następnie ustny.

Przy egzaminie pisemnym podzielono młodzież na dwie grupy. W każdej grupie był tylko jeden nauczyciel. Najpierw przeprowadzono dyktat, a następnie pracę samodzielną na zadany temat z historii Polski.

Dyktat trwał około 20 minut. Podaję go w całości:

„Chrabąszcza nazywamy również chrząszczem. Wachmistrz zastrzelił dużego jastrzębia. Burmistrz i kapelmistrz prowadzili uroczysty capstrzyk. Harcerze uszczelnili strzaskane dno łodzi, ażeby nie przepuszczało wody. Rotmistrz wspiął się na stromy szczyt górski. Grad zniszczył ze szczętem zasiewy na przestrzeni trzydziestu hektarów. Ubezpieczalnia społeczna zakupiła dużą ilość strzykawek do zastrzyków, szczypiec do chwytania strzępków waty i znaczny zapas szczepionki przeciwtyfusowej".

Następnie młodzież otrzymała pracę stylistyczną z historii polskiej na temat następujący: „Opiszę życie i czyny jednego z wybitnych bohaterów narodowych". Wyjaśniono młodzieży, że każdy uczeń może wybrać sobie dowolnie jednego z najbliżej mu znanych bohaterów narodowych spośród następujących osób: Piłsudski, Traugutt, książę Poniatowski, generał Dąbrowski, Tadeusz Kościuszko, król Sobieski, Stefan Czarniecki. — Na pracę przeznaczono 60 minut.

Ocena dyktatu przedstawiała pewne trudności, wobec czego przeczytałem dla próby 20 prac, po czym ustaliłem metodę oceny w następujący sposób: zadanie bezbłędne 1, do dwu błędów ortograficznych względnie gramatycznych 2, do siedmiu błędów 3, ponad 7 błędów 4. Błędów omyłkowych i przestankowych nie liczyłem. Wynik okazał się następujący:

| | | |
|---|---|---|
| stopień bardzo dobry otrzymało . . . . | 2 | uczniów, |
| „ dobry otrzymało . . . . . . . . | 16 | „ |
| „ dostateczny otrzymało . . . . . | 35 | „ |
| „ niedostateczny otrzymało . . . . . | 47 | „ |

Wobec takiego wyniku musiałem stopnie niedostateczne poddać ponownej ocenie, inaczej bowiem około 50% egzaminowanych musiałoby przepaść przy egzaminie z języka polskiego. Zastosowałem więc dodatkową ocenę pośrednią, — 3 dla zadań poniżej 10 błędów. Takich zadań znalazło się 29, wobec czego stanowczy stopień niedostateczny otrzymało 18 uczniów. W ten sposób ilość stopni niedostatecznych została zredukowana, ale tylko sztucznie.

Praca stylistyczna o temacie z historii polskiej wydawała się bardzo łatwa, gdyż każdy uczeń mógł sobie wybrać tę postać historyczną,. jaką znał najlepiej. Wybór był następujący: temat o Piłsudskim wybrało 74 uczniów, podczas gdy 24 zadań objęło biografie: Batorego, Czarnieckiego, Dąbrowskiego, Kościuszki, Mościckiego, Poniatowskiego, Sobieskiego i Traugutta.

Wykonanie prac okazało się nieprawdopodobnie prymitywne, przy przerażającym wprost ogromie błędów ortograficznych, gramatycznych i językowych, nie mówiąc o błędach rzeczowych. Wynik był następujący:

39 zadań otrzymało stopień niedostateczny,
28 „ „ „ prawie niedostateczny (—3),
21 „ „ „ dostateczny,
12 „ „ „ dobry.

Egzamin ustny przeprowadzano komisyjnie, tj. przy obecności wyznaczonego przewodniczącego komisji egzaminacyjnej. Młodzież składała egzamin w grupach po 4 osoby jednocześnie, razem w każdej komisji po 25 uczniów dziennie. Przy egzaminie ustnym chodziło o stwierdzenie biegłości w czytaniu, elementarnych wiadomości z gramatyki i najskromniejszej znajomości literatury polskiej.

Egzamin ustny nie może tu być traktowany jako sprawdzian wiadomości całej liczby egzaminowanej młodzieży, gdyż wchodzą w rachubę zwolnienia. Przepisy egzaminacyjne przewidują zwolnienie od egzaminu ustnego tych kandydatów, którzy na świadectwie szkolnym z danego przedmiotu mają stopień co najmniej dobry a egzamin pisemny złożyli na dobrze. Cyfra zwolnionych waha się około 15%, a obejmuje względnie najlepiej przygotowany materiał ludzki.

Pozostała reszta podlega egzaminowi. Ta reszta wykazała następujący poziom:

Biegłość w czytaniu i opanowanie techniki tej funkcji dało na ogół wyniki średnie, a w 25% całkowicie niedostateczne, mimo iż nie podwyższyliśmy poziomu wymagań od tego, jaki był stosowany przy dawniejszych egzaminach wstępnych do szkół średnich, przeprowadzanych po ukończeniu klasy czwartej. Na ogół więcej biegłości mają absolwenci klasy szóstej niż siódmej, co prowadzi do wniosku, że młodzież klas siódmych całkowicie pracę

szkolną bagatelizuje. Wyraźna linia przedziału zarysowuje się pomiędzy chłopcami a dziewczętami: dziewczęta opanowują sztukę czytania znacznie lepiej od chłopców. I tu obserwacja wykazuje znacznie więcej pilności u dziewcząt, ale wiele zakorzenionego nieróbstwa u chłopców. To samo zresztą zjawisko obserwujemy w szkole średniej: podczas gdy u dziewcząt około 3% społeczności klasowej choruje na organiczne nieróbstwo, to w klasach męskich ten odsetek zdecydowanych i zatwardziałych grzeszników dochodzi do 50%. A przecież szkoła średnia posiada poważną egzekutywę choćby w możności eliminowania próżniaków, nie mówiąc o takim czynniku poważnym, jakim jest opłata szkolna, która wprost zmusza dom i rodziców do czuwania nad pilnością dziecka.

Egzaminowanie wiadomości z gramatyki stanowiło prawdziwą męczarnię dla komisji i młodzieży. Najprymitywniejsze otrzaskanie z gramatyką, nawet w zakresie czwartej klasy powszechnej, posiada zaledwie 10—15%. Mniej więcej takie same wyniki daje stwierdzenie najogólniejszej znajomości literatury.

Zaobserwowaliśmy dziwne i bardzo przykre zjawisko. Oto młodzież nie czyta ani powieści ani poezji, poza czytaną lekturą w szkole. Tak więc tylko 3 uczniów czytało *Grażynę*, tylko jeden czytał *Konrada Wallenroda*, zaledwie 5 czytało *W pustyni i puszczy* i umiało rozmawiać o losach Stasia Tarkowskiego, ale tylko jeden uczeń umiał wskazać na mapie, naturalnie w przybliżeniu, marsz Stasia do Mombasy. Młodzież nie czyta w domu powieści wartościowych, interesuje się natomiast sensacyjnymi wydawnictwami zeszytowymi. Jeszcze tu i ówdzie czytał ktoś jakąś nowelę, głównie Prusa lub Sienkiewicza. Młodzież jednak prawie zupełnie nie zna *Trylogii* Sienkiewicza ani *Krzyżaków*, nie czytuje powieści Rodziewiczówny, nie mówiąc o powieści współczesnej. Stwierdziliśmy istnienie pewnych wyjątków, ale niestety tak nielicznych, nie dochodzących nawet do 10%.

*

Takie są mniej więcej próby syntezy w zakresie jednego przedmiotu i na ograniczonym odcinku regionalnym.

Te wyniki nie zachęcają do wysnuwania wniosków. Ale jedno jest niewątpliwie pewne: młodzież ostatnich roczników szkoły III stopnia grzeszy nieróbstwem i lekceważeniem szkoły i nauczania. Ponadto ta część młodzieży, która zamierza zgłosić się do egzaminu wstępnego w szkole średniej, staje do egzaminu bez systematycznego przygotowania, które dla średnio uzdolnionego ucznia winno trwać przynajmniej trzy miesiące. Młodzież, zwłaszcza klasy siódmej, nie przygotowuje się do egzaminu wstępnego prawie wcale i dlatego w dużym procencie przy egzaminie przepada.

N. *M. Str.*

## ŁĄCZENIE TEMATOWO POKREWNYCH LEKTUR JAKO METODA PRACY DYDAKTYCZNEJ

1. Naświetlenie zagadnienia. Doświadczenie uczy, iż zainteresowanie dziecka lekturą utworu zależy od wielu czynników metodycznych. Już sam kąt podejścia do niej stanowi w pewnej mierze o jej wartości. Łączenie lektur — na podstawie pokrewieństwa tematów — ułatwia i umacnia asocjację ich treści. Paralela utworów oparta na podobieństwie względnie różnicy postaci, ich czynów i pobudek działania, przebiegu wydarzeń, obrazów, problematów otworzy nowe światy przed oczyma dziecka i uaktywni znacznie jego twórczą podświadomość. Już samo odpytanie materiału treściowego — w coraz to innych skojarzeniach — rozszerzy wydatnie zasięg naukowy lektury i ugruntuje zdobyte wiadomości. Porównawczy sposób odtwarzania tekstu utworu narzuci młodzieży całostkowe, globalne, uogólnione rzutowanie myśli i skieruje jej uwagę na jego elementy składowe. W tych warunkach uczeń zrywa z szablonem, chronologią obrazów, zdarzeń, papierowo-językowym balastem, a ucieka się do samodzielnego wartościowania materiału w sposób syntetyczny, oparty na szerokiej płaszczyźnie własnego rozumowania, nie zważając na bariery celne, ograniczające ów przelew myślowy międzylekturalny. Język książkowy odpadnie siłą faktu. Uczeń musi sięgnąć do własnej skarbnicy słownictwa. Program (str. 265) stoi na stanowisku, że: „w związku z opracowaniem lektury należy unikać niewolniczej reprodukcji, skłaniając natomiast uczniów do swobodnego odtwarzania treści.Daleko bowiem więcej korzyści osiąga uczeń, posługując się własnym zasobem słownym i stylem, oraz rozumując samodzielnie, niż powtarzając mechanicznie zwroty autora i trzymając się niewolniczo jego wątku myślowego".

Bardzo ważną pozycją w rozkładzie materiału naukowego jest dobór czytanek treściowo pokrewnych. Program nauki języka polskiego dla klasy VI (str. 160) w zakresie omawiania treści czytanych utworów przewiduje... porównywanie utworów pod względem treści; dla klasy VII (str. 206): ....porównywanie utworów o podobnej i różnej treści. Zaleca się... wyszukiwanie wszelkich możliwych związków między danymi zagadnieniami a kwestiami pokrewnymi. (St. Rudniański: *Technologia pracy umysłowej*, str. 185). Czynią tak wielcy myśliciele, pisarze. W takim ujęciu zagadnienia leży problem powstawania myśli twórczych, wzrasta dynamika pracy umysłowej i sprężenie uwagi. Lektura przenicowana grubszym ściegiem dydaktycznym nie rozszerza widnokręgów intelektualnych dziecka, nie budzi jego własnych pomysłów, nie uczy rozumowania kategoriami pozaksiążkowymi. Porówny-

wanie utworów pod względem treści rozszerza i pogłębia ich zrozumienie i utrwalenie w umyśle ucznia.

2. Zręby lekcji.

a) Podejście do lektury pt. *Klucz do świata*. (Dzieci znają już pokrewną czytankę pt. *Żeby ziemia dawała światło*[1]) oraz *Ignacy Łukasiewicz* i *W Borysławiu* — z *Płomyka* nr 24, 1935 r. str. 302—306). Pytamy: Komu zawdzięczamy światło lampy naftowej? (Łukasiewiczowi). — Ile to lat minęło od wynalezienia tego światła? (1938 — 1853 = 85 lat). Czy Łukasiewicz łatwo dokonał swego epokowego wynalazku? — (Nieustanne żmudne doświadczenia — wyrzeczenie się życia osobistego i towarzyskiego — szykany władz austriackich — brak zaufania społeczeństwa...). — Czy tylko Polacy zyskali na wynalazku Łukasiewicza? (Cała ludzkość). — A co zyskała ludzkość? Przedłużenie dnia pracy — dzisiejszy stopień kultury (nauka, sztuka, życie codzienne...) i — cywilizacji (automobilizm, lotnictwo, żegluga podwodna...) — Jakim światłem posługiwano się ówcześnie? (Łojówki — świece z wosku...) — Jakie światło mamy dzisiaj? (Gazowe, elektryczne...). (Można użyć żarówki lub lampki elektrycznej jako pomocy naukowej).

b) Lektura utworu. Przeczytamy utwór pt. *Klucz do świata*, z którego dowiemy się, kto wynalazł lampę żarową i czy tak jak Łukasiewicz miał trudności w swej pracy. Potem odczytujemy z *Płomyka: Ten, który zapalił światło elektryczne* (Nr 10, 1931 r. str. 217—219).

c) Pokrewieństwo zagadnień, postaci, czynów... Uczniowie zwracają uwagę na pochodzenie Edisona i Łukasiewicza, ich życie, prace, ogólnoludzkie znaczenie dokonanych przez nich wynalazków, wykształcenie, datę śmierci (Łukasiewicz 1881 r., Edison 1931 r.), co pozwoli nam zorientować się w epokach czasu itp.

d) Refleksje wychowawcze. Duchowe sylwetki wynalazców dają młodzieży wiele przykładowego materiału wychowawczego. Dominującą jest ich siła woli przejawiająca się w nieustannym i wytrwałym dążeniu do osiągnięcia zamierzonych celów, pokonywanie przeszkód w pracy, nieustępliwość wobec trudności itp. W notatkach zatytułowanych „Myśli wybrane”[2]) uczniowie zapisują zdanie stale przez wielkiego Amerykanina powtarzane: Wiedza jest kluczem do całego świata.

e) Aktualizacja. Odczytujemy z prasy względnie wspominamy o A. Gabrielu, wieśniaku-pilocie, który dzięki wytrwałości i zdolnościom potrafił własnym przemysłem wybudować samo-

---

[1]) J. Balicki i St. Maykowski: *Okno na świat*.

[2]) Patrz mój artykuł: *Planowanie pracy wychowawczej na podstawie podręcznika do nauki języka polskiego (Przyjaciel Szkoły* nr 14/1936 r.).

lot i dokonać na nim próbnego lotu. Nadmieniamy, że konstruktorem-samoukiem zaopiekowała się L. O. P. P. oddając go na bezpłatny kurs techniczno-instruktorski. Dzieci podają przy tej sposobności nazwiska regionalnych wynalazców, malarzy, rzeźbiarzy-samouków. Porównujemy następnie postęp w dziedzinie opieki nad talentem. Mówimy o stypendiach dla zdolniejszej i dobrze uczącej się młodzieży niezamożnych rolników. Wspominamy również o oświadczeniu ministra handlu i przemysłu dr A. Romana — na komisji budżetowej sejmu — w sprawie zamierzonej elektryfikacji i gazyfikacji kraju, o zaporze wodnej w Porąbce na Sole i wyciągamy stąd odpowiednie wnioski.

3. Korelacja międzyprzedmiotowa. Tematem lekcji rysunku będzie lampa naftowa, żarówka lub latarka elektryczna, — nauki o przyrodzie: żarówka elektryczna, — historii: odkrycie nafty, Łukasiewicz, — arytmetyki: koszt oświetlenia naftowego, gazowego, elektrycznego...[1])

Zasadniczo humanistyczne ujęcie tematu winno nastąpić po jego wszechstronnym, rzeczowym opracowaniu.

## Równoczesna realizacja treściowo pokrewnych lektur.

1. Fragmenty lekcyjne.

a) Nastawienie psychiczne. Zadaniem naszym jest opracowanie czytanek pt. *Pod błękitnym niebem Kalifornii* i *R.W.D. 6.* Na wstępie omawiamy z dziećmi ostatnią olimpiadę w Berlinie (współpraca narodów), czynimy pewne reminiscencje historyczne i zestawiamy z dzisiejszym międzynarodowym jej charakterem. Dokonujemy przeglądu bilansu polskich wyników sportowych i nazwisk asów naszych w tej dziedzinie, wspominamy o C. I. W. F. itp. Z olimpiadą wiążemy Challenge i zawody o puchar Gordon-Bennetta. Podkreślamy światową sławę polskich skrzydeł, mówimy o L. O. P. P., F. O. N. itp.

b) Czytanie ciche. Klasę dzielimy na dwa zespoły czytelnicze, które równocześnie zajmują się lekturą wspomnianych utworów.

c) Rekapitulacja treści, jej podobieństwo i różnice. Przed zmianą lektury uczniowie zdają sprawę z treści przeczytanych utworów. Na końcu zaś rekapitulują, zestawiając, porównując i różnicując postaci, zdarzenia, czyny itp.

[1]) Rozkład materiału naukowego winien być opracowany korelacyjnie. Program zostawia nauczycielowi wielką swobodę w czasowym doborze tematów. Trzeba tylko sporządzić przekrój korelacyjny międzytematowy, oczywiście w porozumieniu z nauczycielami odnośnych przedmiotów nauczania.

d) Czytanie głośne połączone z objaśnieniami językowymi i ewentualnym rozplanowaniem tekstu lektur byłoby zakończeniem przedsięwziętej pracy.

2. Charakterystyka metody. Czytanie ciche w szkole powszechnej wysoko zorganizowanej zepchnięto na boczny tor. W najlepszym wypadku realizujemy je zbyt mechanicznie, powierzchownie, zapominając o jego rzeczywistych wartościach kształcących. Utwór, który rzucamy na ofiarę czytania cichego, jest zwykle literacko i uczuciowo przez nas samych zdewaluowany. Nawet dzieci traktują czytanie ciche jako malum necessarium. Program (str. 263) przypisuje tej metodzie pracy zgoła wyjątkowe znaczenie: Czytanie ciche, przy którym dziecko musi wzrokiem obejmować całe wyrazy, jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania, a zwłaszcza wyrobienia płynności czytania, i dlatego winno być często stosowane na szczeblu pierwszym. Czytanie ciche w klasach wyższych winno być dalej stosowane jako pewna metoda pracy, która uwzględniając indywidualne tempo pracy ucznia, pozwala mu lepiej wniknąć w treść czytanego utworu, a przez rozwijanie samodzielności przygotowuje go do samouctwa.

O indywidualnym tempie pracy, o mocno zróżnicowanych dyspozycjach umysłowych uczniów świadczą następujące spostrzeżenia poczynione podczas czytania cichego: Na 35 uczniów w klasie około 25% czyta nie pomagając sobie ustami; ci sami uczniowie skończyli lekturę o dobre kilka minut wcześniej i najlepiej opanowali treść czytanego utworu. Na ogół 30% uczniów chętniej czyta cicho, reszta głośno, w tym prawie 20% musi kilkakrotnie powtarzać czytanie, by zdać sobie jasno sprawę z tekstu utworu. Są to oczywiście dane indywidualne. Nie ulega jednak najmniejszej wątpliwości, że czytanie ciche wyselekcjonuje różne mentalności uczniów, ich zdolności koncentracji uwagi, typy pracowników umysłowych (indywidualnych i kolektywnych) itp. Dla wychowawcy znajomość tych cech psychicznych klasy ma wielkie znaczenie dydaktyczne.

W naszym przykładzie zastosowaliśmy czytanie ciche i czytanie głośne, co zindywidualizowało właściwości intelektualne uczniów, czego konkretnym wyrazem było uzupełnienie niedokładnie opanowanej treści czytanego utworu.

W programie nauki języka polskiego czytanie głośne i czytanie ciche idzie nieodłącznie w parze od klasy I do VII. (Program, str. 8, 29, 49, 81, 115, 160, 206).

3. Zakończenie. Artykuł nie ma pretensji do wyczerpania zagadnienia. Wskazanym było by nadto wyzyskanie — od czasu do czasu — czytania cichego w całkowitym opracowaniu łatwiejszej i krótszej lektury. Po wstępnej rozmówce uczniowie sami czytają utwór, podczas czego korzystają z objaśnień języ-

kowych względnie leksykonu lub encyklopedii, notatki i ołówka. Nauczyciel dyskretnie, indywidualnie udziela wyjaśnień odnośnie organizacji i techniki pracy umysłowej. Tylko w pracy samodzielnej uczeń odczuje potrzebę uporządkowania jej i użycia do niej niezbędnej pomocy naukowej. W takich bezpośrednich, żywych warunkach pracy wskazówki nauczyciela będą miały pozytywne znaczenie.

Z podręcznika do nauki języka polskiego w klasie szóstej wymienić należy następujące tematowo pokrewne lektury: *Mały Bob i wielki Morgan* — *Czarny lekarz, Maria Curie-Skłodowska* — *Pasteur i Józio.*

Ottynia (woj. stanisławowskie) *Stanisław Daszkiewicz*

## NOWY ROBINSON W SZKOLE

(Cykl lekcji gospodarczych, opartych na książce: Alan Dane — *Łatwa ekonomika,* Książnica — Atlas, 1937).

Poziom przeszkolenia gospodarczego uczniów. Niski stan drobnego rzemiosła i handlu, gospodarstwa domowego, różnych małych przedsiębiorstw prywatnych pochodzi z niedokładnej orientacji ludności w podstawowych elementach ekonomiki. Słusznie Piramowicz zaleca w *Powinnościach nauczyciela* kształcenie zawodowe, oparte na wskaźnikach gospodarczych środowiska. Te zasady realizuje częściowo szkoła powszechna. Mianowicie kl. VII pracuje pod kątem gospodarczych zainteresowań. Na ogół jednak trudno dostrzec w nauczaniu w klasie VII elementy wybitnie ekonomiczne. Po prostu nie mamy odpowiednio nastawionych i przygotowanych nauczycieli. Przeszkolenie gospodarcze kierowników i nauczycielstwa jest potrzebą chwili. Chodzi nam tak bardzo o wzmożoną ekspansję handlową, o niezależność i spolszczenie przemysłu. Nie osiągniemy celu bez systematycznego zaprawiania uczniów w myśleniu gospodarczym. Rodzice w większości wypadków nie mają „zielonego pojęcia" o podstawowych prawach domowej ekonomiki, zupełnie się nie orientują w ruchu pieniądza, w drodze produkcji, umowach itp. A przecież są to sprawy dnia codziennego. Uświadomienie w tych kwestiach wydaje się konieczne. Zwłaszcza, że tyle czasu idzie na marne; gospodarowanie czasem, dobrami materialnymi, pieniądzem jest chaotyczne, wolne od wyraźnych wytycznych. Naprzykład: dzień naszego chłopa w zagrodzie. Wiele krzątaniny, hałasu, a wyniki minimalne. Albo: gospodarka osobista ucznia, rozkład czasu, hierarchia zajęć, wyzyskiwanie dóbr materialnych.

Piękna książka Alana Dane'a: *Łatwa ekonomika,* przetłumaczona na język polski i dostosowana do „stosunków gospodarczych

polskich", jest takim podręcznikiem osobistej i domowej gospodarki — niezbędnym w ręku ucznia. Konstrukcja dziełka jest wybitnie podręcznikowa. Każdy rozdział kończy się „streszczeniem" i „ćwiczeniem". Wykład jest zaopatrzony w ryciny, ilustrujące poszczególne pojęcia ekonomiczne. Autor rozmawia z młodocianym czytelnikiem w sposób subtelny; głęboko a przejrzyście ujmuje problemy gospodarcze. Jest to rzadki typ popularyzacji wiedzy. Naukowość nic nie traci, nie ma wygodnych „uproszczeń". Metody są po to, aby rzetelną wiedzę gruntowały w świadomości. Wiemy, co ludzie nieraz robią z Freuda, czy Einsteina. *Łatwa ekonomika* stanowi cenny wzór racjonalnej popularyzacji. Rozmowa autora z czytelnikiem jest tak ciekawa pod względem metodycznym, że warto ją naśladować w lekcjach. Naturalnie, w sposób umiejętny — nie odtwórczo. Nie ma żadnej klasyfikacji, wywodów teoretycznych; pojawiają się tylko od czasu do czasu zdania ogólne, indukcyjne, które sprowadzają konkretne fakty do wspólnego mianownika. To znów autor na wstępie rozdziału czy paragrafu buduje problem, aby go rozładować w konkretnej dyskusji. A linia myślenia biegnie równomiernie bez najmniejszych załamań.

Szkic lekcyjny. Pierwiastki gospodarczego przeszkolenia wystąpią w nauczaniu arytmetyki, zajęć praktycznych i języka polskiego. Częściowo w geografii znajdziemy pokrewne elementy. Należy tylko racjonalnie rozprowadzić na poszczególne przedmioty zagadnienia *Łatwej ekonomiki.* A może warto by z kilkunastu godzin wymienionych przedmiotów stworzyć cykl lekcji gospodarczych? Znalazłby się prawdopodobnie fachowiec lub nauczyciel obeznany z kwestiami ekonomicznymi. Bo jednak ciągłość i systematyczność, zwłaszcza w kl. VI i VII, jest konieczna. Uważam za niezbędne uprzednie wdrożenie uczniów do korzystania z cyklu lekcji „ekonomicznych". Następujące rozdziały mają charakter przygotowawczy: „lampa Aladyna", „magiczna sakiewka", „dzień na bezludnej wyspie", „chwila zastanowienia", „podział pracy". Z początku, zwłaszcza w kl. VI, można wyzyskać na lekcji tylko jedną (najwyżej: dwie) pozycję wybranego rozdziału. Odnośną rycinę powiększyć i skoncentrować na niej materiał. Pierwsze studium pracy należy przeprowadzić na języku polskim. Znajdziemy kilka korelacyjnych momentów w czytankach *Okno na świat* („Mały Bob i Wielki Morgan", „Dziewczynka z zapałkami", „Mały przepisywacz z Florencji" i inne). Niektóre sprawy nadają się do lekcji geograficznych, np. z działu: „Robinson Cruzoe na wyspie". Pokrewne kwestie z programu: obrazy z wypraw polarnych, wyspy hawajskie, sceny z życia dzikich itp. Kolejno nauczyciel arytmetyki opracowuje łatwiejsze zagadnienia, np. „pieniądz czy dobra?", „droga produkcji" itp. Przeprowa-

dza wyliczenia, oparte na stosunkach miejscowych. Odpowiednio zorganizowana wycieczka na rynek przyniesie duże korzyści. Dzieci zorientują się ogólnie w zjawisku zwyżki cen, w kwestii stosunku pieniądza do dóbr, w zasadach racjonalnej gospodarki, zakupna, sprzedaży. Łatwiejsze wycieczki, gospodarcze w nielicznych grupkach dadzą obfity materiał do dyskusji na arytmetyce. Wówczas można przystąpić do wykonania odnośnych „ćwiczeń” z *Łatwej ekonomiki*. Niektóre z nich opracuje polonista, np. (63) „opisać wyprawę po zakupy, podczas której gospodynie po przyjściu na targ przekonały się, że mają tylko połowę sumy, jaką zwykle miały”. Inne — geograf, matematyk. „Ćwiczenia“ są interesujące, związane z potrzebami życiowymi. Niejednokrotnie rodzice dostarczą materiału własnym dzieciom. Warto w tym celu zorganizować krótkie zebrania rodzicielskie. Współpraca domu jest tu konieczna. Zarazem dzieci starsze przyczynią się do zracjonalizowania gospodarki rodzinnej. „Ćwiczenia” mają charakter „projektów“ (Stevenson), stąd ich duża wartość. Po okresie urozmaiconych zagadnień praktycznych zrozumiałe będą dla dzieci „streszczenia” mniej trudnych rozdziałów. W ujmowaniu ich wyrazi się logika dzieci i ich skłonności do utrwalania rozpoczętych prób.

Obecnie fachowiec lub nauczyciel dokładnie zorientowany w podstawowym minimum ekonomiki rozpocznie specjalny cykl lekcji gospodarczych, w których przerobi systematycznie główne zagadnienia w oparciu o miejscowe warunki, w dostosowaniu do zainteresowań i uzdolnień uczniów. Szkoła wiejska wymaga innego traktowania przedmiotu niż miejska. Środowisko proletariackie zwróci silną uwagę na „zagadki” ekonomiczne i szybciej je zrozumie niż ośrodek inteligencko-urzędniczy, w którym dzieci zdala są od domowej gospodarki. Uczniowie miejscy zajmą się raczej „ekonomią spożycia” (cz. I), dzieci wiejskie głębiej się chyba zainteresują „ekonomią wytwarzania“ (cz. II). Każda kwestia wymaga specjalnego doboru przykładów i faktów środowiskowych. Dzieci przynoszą potrzebne wiadomości z domu, z rynku, ze sklepu itp. i nimi wypełniają dyskusję z nauczycielem. Następuje konfrontacja z wywodami autora. Po przeróbce odpowiednich ćwiczeń uczniowie dochodzą do samodzielnego sformułowania głównych zjawisk ekonomicznych. Wtedy przychodzi pora na interpretację „streszczenia”.

W domu opracowują uczniowie „projekty“ środowiskowe. Sami je wysuwają lub nauczyciel pomaga im w szukaniu gospodarczych zagadnień środowiska. Chodzi bowiem o podniesienie warunków bytu, usprawnienie spółdzielczości, o wzmożenie samowystarczalności i inne pochodne sprawy. Na tej drodze dążymy do przekształcania prymitywnej gospodarki w racjonalną, systematyczną „ekonomikę“ dnia codziennego. Taki moment, jak hierarchizowa-

nie wartości, odgrywa dużą rolę w wykształceniu gospodarczym. Budzenie inicjatywy, przedsiębiorczości, poczucie własnych sił ekonomicznych, wytwarzanie więzi współżycia „spółdzielczego“ i tworzenie faktycznie pracujących kół samopomocy — oto niektóre zadania cyklu lekcji gospodarczych. A przede wszystkim postawa samodzielności wobec trudnych zjawisk ekonomicznych. „Uczeń-gospodarz” jest typem, którego nam w szkole i później w życiu najwięcej potrzeba; pragniemy bowiem dorobić się własnego handlu i przemysłu. Według zadań programu, szkoła ma kształcić powierzone sobie jednostki na dobrych obywateli Państwa. Owa „dobroć”, to nie jakaś mrzonka romantyczna, ale uzdolnienie do zorganizowanej pod względem gospodarczym pracy. Pod tym kątem widzenia należy konstruować i realizować różnorodne ćwiczenia i projekty. Przypuszczam, że cykl lekcji gospodarczych należało by realizować w kl. VI na wiosnę (kwiecień—maj) — w okresie wzmożonego ruchu handlowego w mieście i na wsi. Kl. VII winna znacznie wcześniej rozpocząć cykl ze względu na konieczność realizowania indywidualnych projektów gospodarczych w pozostałych miesiącach roku szkolnego.

Właśnie po systematycznym opracowaniu *Łatwej ekonomiki* każdy z uczniów przeprowadza własne zagadnienie gospodarcze w środowisku. Tworzą się również już w czasie trwania cyklu pewne zespoły uczniów, które wykonują wybrany projekt. Tu już można sięgnąć do „Metody projektów” Stevensona. Naturalnie, trzeba je dostosować do poziomu uczniów.

Szkoła i zamożniejsze dzieci mogą nabyć książkę Alana Dane'a, gdyż trzeba ją traktować jako podręcznik. Uczniowie angielscy kształcą się masowo na tym dziełku. Oryginalny tytuł brzmi: *Economics for Boys and Girls*. Rzecz przeznaczona specjalnie dla chłopców i dziewcząt. Uwzględnione są zarówno „męskie”, jak i „kobiece“ sprawy gospodarcze.

Zespoły absolwenckie, różne kursy niedzielne, wieczorowe winny się również zainteresować problemami, które porusza Alan Dane. Zapobiegajmy marnotrawstwu sił i dóbr materialnych!

Zamość *Józef Czarnecki*

*Mowa jest krwią, ojczyste ciało narodu opływającą; wytocz z człowieka krew, a ubiegnie z nią życie jego; wytocz z narodu język a ubiegnie z nim żywot jego.* *Libelt*

*Wola energiczna innego człowieka pociąga nas za sobą na podobieństwo silnego potoku, który przyjmuje wody bardziej leniwie płynących dopływów i zmusza przyłączyć się do jego szybkiego biegu.* *Natorp*

# UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

**Jak należy uczyć śpiewu w szkole powszechnej bez nut, z nutami czy z nut?** (Nr 5/1938)

Śledząc w „P. S." kolejność ogłaszanych odpowiedzi Czytelników na postawione pytania, można zauważyć stopień zainteresowania się nauczycielstwa danym zagadnieniem już to z ilości nadesłanych odpowiedzi, już też z szybkości, w jakiej się po pytaniu zjawiają.

Bezsprzecznie zagadnienie karności w szkole jest dominującym nad wszystkimi innymi i nigdy nie będzie dość dyskusji nad jego trafnym rozwiązaniem. Niemniej jednak istnieje jeszcze wiele innych bolączek, oczekujących wyleczenia, nie tylko w dziedzinie wychowania, ale i w dziedzinie metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów.

Tutaj daje się zauważyć pewna gradacja przedmiotów w ustosunkowaniu się nauczycielstwa do całości programu: gdy jedne przedmioty uznaje się za pierwszoplanowe, ważniejsze, drugie spycha się na szary koniec mimo teoretycznego przyznawania im tej samej wagi co i reszcie przedmiotów.

Powszechnie przecież używa się pogardliwego miana „michałki" na oznaczenie nauki rysunków, zajęć praktycznych, śpiewu i ćwiczeń cielesnych. Bardzo często czas lekcyjny przeznaczony dla nich zużywa się na opracowywanie innych przedmiotów, a nawet kaligrafii, która z programu zajęć szkolnych znikła jako przedmiot osobny. Zaś spośród owych „michałków" najbiedniejszym kopciuszkiem jest śpiew, nie dlatego, jakoby odmawiano mu znaczenia wychowawczego i kształcącego, — owszem, to przyznaje mu się zawsze i chętnie — ale dlatego, że nauka śpiewu jest bardzo trudna, a nauczycielstwo na ogół nie jest do tej pracy należycie przygotowane.

Nic przeto dziwnego, że pytanie, przytoczone w tytule artykułu trafiło w próżnię i po 6 miesiącach nie doczekało się ani jednej odpowiedzi*). Widać z tego, że zagadnienie takie dla nauczycielstwa nie istnieje, bo na ogół uczymy bez nut, a czasem z nutami w ręku, ale po wykuciu melodii na pamięć ze słuchu. Stan taki sankcjonuje nawet i obecny program tymczasowy, bo dozwala posługiwać się nutami tylko jako środkiem przypominającym ogólnie rysunek melodii.

Stanowisko programu jest o tyle usprawiedliwione, że nauczycielstwo dzisiejsze nie umiałoby nauczyć śpiewać z nut, bo po największej części samo tego nie potrafi. Lepiej więc zaniechać bezowocnych wysiłków, a uczyć starą, „pastuszą" metodą, aby choć w ten sposób „rozśpiewać" dziatwę. Niekiedy rozśpiewanie to udaje się, o ile nauczyciel muzykalny (choć może „analfabeta" muzyczny) wyzyskuje lekcje śpiewu dla śpiewu a nie dla czego innego. Wyrażeniem: „analfabeta muzyczny" nie chciałbym dotknąć nikogo; pragnę więc wyjaśnić, co pod tym rozumiem.

Jeżeli „analfabetą" w potocznej mowie zwiemy takiego, co mimo wszelkich zalet charakteru i umysłu nie umie czytać ani pisać, choć mówi po polsku, to i człowieka, który ma i słuch i głos, umie może śpiewać albo i grać na jakimś instrumencie,

---

*) Dwie dalsze odpowiedzi, ogłoszone poniżej, nadeszły jeszcze w marcu rb., o czym autor nie mógł wiedzieć. *Red.*

jest po prostu „z Bożej łaski artystą”, ale nie zna pisma nutowego, nie umie zeń korzystać, ani się nim posługiwać, musimy nazwać „analfabetą muzycznym”.

Nie może to być termin obraźliwy, bo takich ludzi mamy w Polsce i na świecie o wiele wyższy odsetek niż analfabetów zwykłych, zaś wykorzenienie „analfabetyzmu muzycznego“ w zupełności jest o tyle trudniejszą sprawą, o ile muzyka jest od mowy ludzkiej starszą i rozwój jej w porównaniu z ewolucją języka i pisma jest powolniejszy.

Ale tak, jak umiejętność czytania i pisania nie stwarza od razu poetów, dramaturgów i powieściopisarzy, ale te dyspozycje wrodzone danemu człowiekowi wyzwala i uzewnętrznia, tak i od tych, których byśmy chcieli i zdołali nauczyć czytać i przepisywać bodaj znaki pisma muzycznego, nie wymagamy, aby byli kompozytorami, twórcami w dziedzinie muzyki — choć bez tej umiejętności sami nie mogliby pozostawić po sobie i najmniejszego śladu swego ducha.

Szkoła powszechna obejmując wszystkie warstwy społeczeństwa daje mu na poziomie elementarnego wykształcenia podstawy pod dalszy rozwój wszystkich właściwości cielesnych i umysłowych. Czyż dziedzina uzdolnień muzycznych, jaka zapewne w każdym z nas drzemie, ma być pozostawiona odłogiem i ani kroku nie wolno nam uczynić ku częściowemu bodaj zniesieniu „analfabetyzmu muzycznego“?

Nie dokona tego samo „rozśpiewanie“ bez równoczesnego, systematycznego zaznajamiania z pismem nutowym i elementarnymi zasadami muzyki tak, jak wyuczanie na pamięć wierszy czy utworów dramatycznych nie pokona analfabetyzmu bez równoczesnej nauki czytania i pisania znaków obrazujących elementy mowy ojczystej.

Dlatego opierając nauczanie śpiewu w szkole powszechnej na piosenkach (według słusznych założeń programu) trzeba koniecznie od pierwszej melodii odpowiednio dobranej rozpocząć zaznajamianie dzieci ze znakami pisma nutowego tak, aby krok za krokiem idąc, nuty mogły być prawdziwą pomocą w intonowaniu i wiernym odtwarzaniu każdej poznanej melodii.

Zatem: Uczmy śpiewać z nut już od kl. I począwszy, ale w zakresie i w sposób dostępny dla umysłu dzieci tego wieku. Nie trzeba „teoretyzować”, ale z materiału pieśniowego umieć wydobyć te momenty, które od pierwszej lekcji zdołają zaszczepić zainteresowanie do pisma nutowego i przygotują jego późniejsze zrozumienie.

Zagadnienie powyższe obecnie jakoby nie istniało, bo program (na szczęście tylko „tymczasowy”) aczkolwiek dozwala na posługiwanie się nutami w kl. IV (nawet już i w III szkół stopnia pierwszego), jednak dopiero od kl. V szkół wyżej zorganizowanych „winni uczniowie zaprawiać się stopniowo do odczytywania nut głosem”.

Wygląda to tak, jak gdybyśmy chcieli dopiero od kl. V „zaprawiać” dzieci do odczytywania znaków pisarskich językowych, a przez cały czas karmili je pamięciowymi dawkami utworów poetyckich i prozaicznych, bo w śpiewie karmimy ich pamięć tylko różnorodnymi, najczęściej niedobranymi melodiami po to, aby w krótkim czasie zostały zapomniane, o ile nie są tak piękne i miłe dla dziatwy, że chętnie i często będzie je powtarzała.

Ostrożność programowa w tej kwestii jest obecnie może usprawiedliwiona, ale z tego nie wynika, byśmy musieli tkwić na jednym punkcie bez końca.

Chodzi o znalezienie takiej metody, która by umożliwiła nie tylko rozśpiewanie „pamięciowe" jak dotąd, ale i poznanie pisma nutowego i zasadniczych elementów muzyki, które dopiero otworzą drogę do korzystania ze skarbów literatury muzycznej tak wokalnej jak i instrumentalnej. Dopiero wtedy bowiem zacznie znikać analfabetyzm muzyczny, a rozwój naszej kultury muzycznej ruszy naprzód żywszym krokiem.

Nowy Sącz (woj. krakowskie) *Józef Migacz*

*

Odpowiedź na to zagadnienie znajdziemy w programach naukowych. Na str. 206 *(Program nauki I stopnia)* „Wyniki nauczania": „...umiejętność korzystania z nut, jako środka pomocniczego przy śpiewaniu pieśni ze słuchu". A więc począwszy już od kl. IV śpiewać należy z nut i z nutami. O tym mówią też i „Uwagi" na str. 207: „Jako pomoc wzrokową przy śpiewie ze słuchu, mającą na celu skojarzenie znaków nutowych z ich brzmieniem muzycznym, wprowadza się pismo nutowe w zakresie gamy C-major z zastosowaniem pięciolinii i klucza skrzypcowego. Zapisywanie przez nauczyciela na tablicy winno być tak pod względem rytmu jak i melodii zupełne, jednakowoż bez teoretycznego objaśnienia znaków przykluczowych. — W uwagach do całości programów wyrażone jest, że „Celem zasadniczym nauczania śpiewu w szkole powszechnej jest rozśpiewanie dzieci, a więc doprowadzenie do tego, aby śpiew stał się ich potrzebą żywą i codzienną". Zaś na str. 388 (Opracowywanie i wykonywanie pieśni) zwracam uwagę na ustęp zaczynający się od słów: „Sposób posługiwania się nutami... itd. do słów ...z ich brzmieniem muzycznym".

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

*

Dość obszerną odpowiedź na powyższe pytanie znajdziemy w programie nauki w szkołach powszechnych III stopnia na str. 420 i dalszych. Nie będę ich tu przytaczał, a ograniczę się do kilku zasadniczych wniosków, popartych doświadczeniem.

Na str. 421 tegoż Programu czytamy: „Uczniowie kl. IV, V, VI i VII, a w sprzyjających warunkach i III winni posługiwać się odpowiednimi śpiewnikami". Nasuwa się pytanie o jakie śpiewniki chodzi: z nutami czy tekstami? Uważam, że o jedno i drugie (zob. *Przyj. Szkoły* Nr 12/1937 — *O odpowiedni śpiewnik szkolny).*

W myśl wskazań programowych pismo nutowe ma ułatwić przyswajanie pieśni. Czytamy, że dzieci „patrząc na obraz nutowy pieśni podczas śpiewu, będą kojarzyły znaki nutowe z ich brzmieniem muzycznym". Tym sposobem na opracowanie pieśni zużyjemy mniej czasu niż wtedy, gdy opieramy się tylko na słuchu dzieci. Nuty są więc pomocą naukową w nauce śpiewu. Jeśli dzieci będą miały śpiewniki, to pomoc tę będziemy mieli na każdej lekcji, a jeśli ich nie mamy, to od czasu do czasu będziemy zmuszeni napisać pieśń na tablicy (z pięcioliniami). Jest to koniecznością, gdyż program nauki śpiewu przewiduje również opracowanie pewnych wyjaśnień, dotyczących znaków nutowych, ich długości, wysokości, rytmu itp. a to ma być podawane „tylko jako wynik praktyki i obserwacji dokonanej na pieśni" (str. 428). A więc te teoretyczne wiadomości, którym dawniej poświęcaliśmy oddzielne

ćwiczenia (oddechowe, rytmiczne, głosowe itp.), obecnie mają być wpojone tylko na podstawie pieśni. Pieśń bowiem jest celem nauki, a ćwiczenia pomocnicze mają przyczynić się do doskonalszego jej wykonania. Zastosujemy je więc w wypadkach napotkania trudności w opracowywaniu pieśni. Usuwanie tych trudności ułatwimy sobie, gdy będziemy posługiwać się pismem nutowym, bo przy pomocy jego znaków dzieci prędzej dojdą do poprawnego wykonania pieśni, a równocześnie poznają wiele szczegółów teoretycznych, których znajomość okaże się bardzo pożyteczną przy opracowywaniu innych pieśni, w których te szczegóły będą zawarte. Podkreślam jednak, że tak forma muzyczna jak i tekst pieśni muszą być wpojone w pamięć dzieci i z pamięci śpiewane. Posługiwanie się śpiewnikami po wszechstronnym opracowaniu pieśni mijałoby się z zasadniczym celem nauki śpiewu w szkole powszechnej, którym jest rozśpiewanie młodzieży.

Poznań *Henryk Cieślak*

Czy ilość zapisanego papieru może być podstawą do jakiejkolwiek oceny? (Nr 9/1938)

Oczywiście, że tak. Ilość należy jednak ściśle łączyć z jakością napisanych ćwiczeń. Trudno ocenić pracę nauczyciela dodatnio, jeżeli po upływie roku okaże się rażąco małą ilością prac piśmiennych; świadczy to o nieróbstwie. Odwrotnie: zbyt dużo, lecz niedbale, błędnie przez ucznia wykonanych prac lub nieodpowiednio przygotowanych przez nauczyciela świadczy o jego złej metodzie i niedbałości. Moim zdaniem 4—5 zapisanych zeszytów w przeciągu roku nie może być absolutnie mało. Miarą ilości powinny być potrzeby klasy. Znam szkoły, w których zapisuje się rocznie w kl. V tylko 3 zeszyty, a ocena i wyniki pracy są dobre. Uważam, że ocena powinna zależeć nie od ilości zapisanego papieru, lecz od jakości ćwiczeń tj. od doboru różnego ich rodzaju, np. klasa szwankuje w ortografii lub stylistyce — nauczyciel, umiejętnie stosuje takie rodzaje ćwiczeń, które zmierzają do usunięcia braków. Na ocenę wpływa także staranność wykonania prac przez uczniów; ostateczna zaś ocena zależeć powinna od osiągniętych wyników.

Rynarzewo (woj. pomorskie) *Leokadia Włodarczakówna*

*

Nie! Programy naukowe (str. 231) wymieniając dwojakiego rodzaju ćwiczenia piśmienne wyraźnie powiadają, że oba „powinny być zasadniczo stosowane często w ilości, zapewniającej osiągnięcie przepisanych w programie wyników", dalej: „wypracowania klasowe występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania".

Z powyższego jasno wynika, że oznaczonej ilości wypracowań piśmiennych nie ma i być nawet nie może. Nauczycielowi pozostawiono zupełną swobodę co do ilości. O ile więc poziom klasy pod względem wymagań ortograficznych wykazuje większe lub mniejsze niedociągnięcia — co musi nauczyciel zbadać — będzie on zastosowywał większą lub mniejszą ilość prac piśmiennych tzw. domowych. — Wypracowania zaś klasowe jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności (a więc kontrolne wypracowania domowe) będą zależne co do ilości od pierwszych. Rozumie się, że w tym czy innym wypadku ilość ich będzie zasadniczo mniejsza.

Nie ilość zapisanego papieru może być substratem do jakiejkolwiek oceny, ale jakość. Zasada — „mniej a dokładnie", o czym także mówią programy naukowe, musi być naczelną zasadą w nauczaniu i mieć jak najszersze zastosowanie.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

Jaka jest wartość 3—4-zdaniowego dyktanda, pisanego kilka razy w tygodniu wyłącznie ze słuchu (jak dyktando sprawdzające) poprawionego przez nauczyciela i oddanego uczniom z poleceniem poprawnego wypisania skorygowanych wyrazów na marginesie bez dalszego zajmowania się popełnionymi błędami? (Chodzi tu o klasę V). (Nr 9/1938)

Pisanie ze słuchu jako sprawdzian stosować należy po gruntownym opracowaniu pewnej zasady ortograficznej, po wielu wyczerpujących ćwiczeniach, po pisaniach z pamięci, krótko mówiąc po opanowaniu zakreślonego materiału. To opanowanie osiąga się po 2, 3, 4 tygodniach, niekiedy później, a rzadko po tygodniu ze względu na nastręczające się zwykle trudności i brak czasu w kl. V z powodu bogactwa materiału programowego. Na zakończenie różnorodnych ćwiczeń ortograficznych, jako uwieńczenie całokształtu wysiłków, następuje dłuższe sprawdzające pisanie ze słuchu. Nauczyciel może jednak już po kilku ćwiczeniach i pisaniu z pamięci zastosować krótkie 3—4-zdaniowe pisanie ze słuchu jako zwykłe ćwiczenie orientacyjne, które obejmować może tylko te wyrazy, których pisownię dzieci zdołały opanować dzięki uprzednio wspomnianym ćwiczeniom.

Takie pisanie ze słuchu pojawić się może wyjątkowo po tygodniu licząc od wprowadzenia nowej zasady ortograficznej; wcześniejsze nie da pożądanych wyników zważywszy, że codziennie nie stosujemy ćwiczeń ortograficznych. Częste, a w tym wypadku 3—4 razy tygodniowo stosowane pisanie ze słuchu utrwala błędy, gdyż absurdem jest twierdzić, że dzieci po jednorazowym ćwiczeniu będą dobrze pisały, a nawet, gdyby zasada ortogr. znana była już z lat poprzednich. W pisaniach sprawdzających dążyć należy do tego, aby błędów wcale nie było. Z zasady należy pisać ze słuchu po pisaniu z pamięci, które jest łatwiejsze od poprzedniego.

Omówione poprawianie źle napisanych wyrazów na marginesie jest dużym błędem metodycznym; jeśli poprawić, to już całą myśl, zdanie, w którym błąd występuje; wyraz bowiem, jako dźwięk oderwany, pójdzie w zapomnienie, tym samym cel poprawy nie zostanie osiągnięty. Zdarza się, że błąd dopiero w zdaniu nabiera swoistych cech błędu, a jako wyraz może być dobrze napisany np. *dają matki chleb;* wyraz *matki* jest dobrze napisany, lecz forma gramatyczna źle użyta; po napisaniu poprawnego zdania *dają matce chleb* błąd poprzedni zostaje stwierdzony, lecz sama poprawa wyrazu *matki* na *matce* nic dziecku nie mówi. Racjonalniejsze i psychologicznie uzasadnione usuwanie błędów to po prostu wyszukanie przez nauczyciela najbardziej typowych i często powtarzających się błędów i zastosowanie ich w najbliższych ćwiczeniach ortograficznych. Nie zajmować się błędami po ich jednorazowym poprawieniu to tyle, co je utrwalić.

Rynarzewo (woj. pomorskie) *Leokadia Włodarczakówna*

B a d a n i e w y n i k ó w z o r t o g r a f i i. (Nr 5/1938)
(Odpowiedź na uwagi p. kol. Chabiora w nrze 11/1938).

Uwagi p. E. Chabiora wymagają wyjaśnień nie tyle dyskusyjnych co zasadniczych. P. Chabior stwierdza, że artykuł przeczytał z zainteresowaniem. Ale dalej pisze, że o tym nie ma zamiaru dyskutować, nad tamtym się nie będzie zastanawiał, to zostawia czytelnikowi. Zatrzymuje się nad końcowym zdaniem mego artykułu: „Takie obliczenia mogą tylko pomóc, dźwignąć ucznia i nauczanie ortografii pchnąć naprzód". Trudno tu wymierzać centymetrem, o ile pchnie się naprzód nauczanie ortografii. Jeżeli nauczycielowi uda się „chwilowo" zainteresować uczniów, to już dużo. Rzeczą jego inteligencji i pomysłowości będzie uczynić to chwilowe zainteresowanie stałym lub odnawiać je skutecznie co pewien czas. To jest oczywiste. P. Chabior nie chce się zastanawiać nad tym, czy wyróżnianie uczniów najlepiej i najsłabiej piszących jest celowe. Pisałem tylko o uczniach najlepszych. Zwrócę uwagę, że dziwnie unikamy (najczęściej w teorii) wyróżniania uczniów dobrych. Ale w praktyce owszem, nie tylko stawia się piątki ale nie szczędzi się i dwójek. Zresztą sprawa wyróżniania przy badaniu wyników zależy od taktu i delikatności nauczyciela. Ktoś może je stosować lub nie. W ciągu kilkunastoletniej praktyki stwierdzałem zawsze, że uczniowie w zespole swoich kolegów szczerze mówili o poprawie lub pogorszeniu. Przecież o tym trzeba mówić: prosto, szczerze, serdecznie, a nie ukrywać czy udawać, że się tego lub innego nie widzi. Inaczej droga prowadzi wprost do obłudy. Wtedy można mówić o współdziałaniu: radość, smutek, zdawanie sobie sprawy ze stanu poziomu klasy, chęć zaradzenia złu, wzajemna pomoc. O t o p r z e c i e ż i d z i e w n a s z y c h a r t y k u ł a c h, a b y ś m y i c h t r e ś c i n i e s t o s o w a l i d o s ł o w n i e, a l e b y p r z y c z y t a n i u i c h p o w s t a w a ł y u n a s n o w e, l e p s z e m y ś l i. (Podkreślenie redaktora). Ktoś, robiąc próby według danego wskazania, może odnaleźć inne sposoby, lepsze. Na tym polega rola prasy nauczycielskiej. Nie po to czytamy artykuły, byśmy się mieli „opierać" lub „nie zgadzać", ale po to, by przy ich pomocy rozwijać własną inicjatywę. Tymczasem po przeczytaniu artykułu p. Chabiora zostaje się pod wrażeniem, że jest źle. A na pociechę p. Chabior podaje radę: „trzeba metodykę ortografii oprzeć na faktach psychologicznych, chroniąc nauczyciela od ciągłego błądzenia w ciemnościach". Czy taka rada wiele rozjaśni czytelnikowi?

Ale to jeszcze nie wszystko. Czytamy w artykule dyskusyjnym, że „badanie wyników przecież to nie jest w ścisłym tego słowa znaczeniu nauczanie ortografii". Wyjaśniam, że takie badanie wyników jest wartościowe, w którym uczeń świadomie bierze udział i podczas którego w dalszym ciągu się uczy. Na podstawie znanych elementów tworzy nowe konstrukcje. Takie badanie można nazwać n a u c z a j ą c y m.

To są sprawy, na które każdy z nas może mieć swój pogląd. Są jednak sprawy, które nas wszystkich zobowiązują do pewnych zasad i form. Otóż przechodzę do drugiej części artykułu p. Chabiora, gdzie pisze: „...ci wszyscy, którym się wydaje, że znaleźli w tej dziedzinie lekarstwo, okazują się tylko znachorami, bo wartości swego lekarstwa nie sprawdzili". Nie wiem, kogo ma na myśli (bo nie wymienia nazwisk). Znam wszystko, co zostało na-

pisane o nauczaniu ortografii polskiej. Nie odważyłbym się nazwać autorów tych prac „znachorami”. Zresztą, co tu będziemy szukać daleko. Chcąc zabrać rzeczowo głos w sprawie badania wyników, proponowanych przeze mnie, należało by odczekać przynajmniej rok. Czas ten jest potrzebny właśnie na sprawdzenie (na początku roku, na półrocze i w końcu roku) czy sposób, przeze mnie przedstawiony, przynosi jakąś korzyść (sposób jako całość — a nie tylko „skrupulatne obliczenia matematyczne”, które oczywiście spełniają tu rolę drugorzędną).

P. Chabior jako zwolennik „sprawdzania” sam tego nie zrobił. Artykuł mój ukazał się 1 marca rb., a jego uwagi dyskusyjne już 1 czerwca rb. Cóż z tego wynika? Autor bez sprawdzenia napisał artykuł. Zresztą mówić o ludziach, mających przygotowanie zawodowe i naukowe, że są *znachorami*, jest przynajmniej dużą niedelikatnością. I jeszcze jedno. Na końcu swego artykułu autor ogłasza: „Pole do poczynań w tej dziedzinie otwarte”. Myślę, że zawsze będzie otwarte. Nigdy nie zamierzałem „zamykać” tej sprawy swym artykułem. Każdy rok może nam przynieść coś nowego, lepszego. I to właśnie dobrze. Zawsze będziemy szukali coraz lepszych dróg.

W dyskusji obowiązuje nas ścisłość i znajomość rzeczy. Natomiast z żalem muszę stwierdzić, że w artykule swym p. Chabior tego m. zd. nie wykazał. Oto pisze: „A w nauczaniu ortografii mamy uleczyć” dziecko od popełniania błędów językowych. A czy wiemy, na czym istotnie ten błąd polega?’ Otóż: wiemy, że błąd ortograficzny a błąd językowy — to co innego. P. Chabior jest innego zdania. Wiemy również, na czym błąd ortograficzny polega — nawet bez czytania książki Weimera. Każdy praktyk o tym wie: typ pamięciowy, roztargnienie, wada wzroku (czy innych zmysłów), nadmiar ilości utrwalonych obrazów, utrwalenie alternacyj, brak odpowiednich ćwiczeń, niewłaściwe poprawianie, druk z błędami itp. obok innych nam nieznanych.

Nie odpowiadałbym, gdyby chodziło tylko o autora uwag dyskusyjnych. Rzecz jednak ma charakter ogólniejszy. Z jednej strony chodzi mi o podkreślenie wartości artykułów, drukowanych w prasie pedagogicznej (o większym lub mniejszym dla czytelnika znaczeniu), z drugiej zaś o obronę rzeczowej dyskusji. W niej bowiem chodzić nam powinno o posunięcie sprawy naprzód na podłożu znajomości przedmiotu i kulturalnego jej ujęcia. Używanie w dyskusji takich wyrazów, jak: *znachor, zbawienne, wyimaginowane* ...nie odpowiadają warunkowi ostatniemu.

Uwaga: Artykuł pt. *Badanie wyników z ortografii* jest częścią większej całości, która się wkrótce ukaże w wydaniu książkowym (w nakładzie „Naszej Księgarni”) pt. *Ortografia w szkole powszechnej i średniej — próby i doświadczenia.*

Brześć n/Bugiem *Tadeusz Pasierbiński*

PYTANIA:

*Proszę o wskazanie najodpowiedniejszych testów do użytku w szkole powszechnej oraz o literaturę z tej dziedziny (dla nauczyciela studiującego to zagadnienie do egzaminu prakt.) H. H.*

*Proszę o pomoc przy opracowaniu tematu: Pan Tadeusz jako lektura w szkole powszechnej. E. P.*

# DOPISEK REDAKTORA

*Lato dogorywa, zbliża się jesień — oby była piękna, jak przystoi przysłowiowej „polskiej jesieni“, bo lato w tym roku nie bardzo dopisało.*

*Zaczynam swą pogawędkę od — pogody. Tak, ale tylko po to, aby przejść od pogody do przyrody. Zanim nastanie sroga zima, chcę jeszcze porozmawiać w „Przyjacielu Szkoły“ o przyrodzie. I tak doszliśmy do wstępnych artykułów dzisiejszego zeszytu: do felietonowych uwag humanisty o daleko idącej ignorancji w dziedzinie przyrody oraz do wskazań przyrodnika, jak realizować ducha kultury przyrodniczej przy nauczaniu tego przedmiotu. Ciekawe były dla mnie wywody p. kol. Jarmulskiego na temat „walki o byt“ w przyrodzie. Ja inaczej patrzałem na to zagadnienie i rzeczony termin inaczej rozumiem — ale może dlatego, że i mnie tak jak p. kol. Szpunara źle uczono przyrody .*

*Następny artykuł, ogłoszony pod pseudonimem (aby nie zdradzić ośrodka obserwacyjnego i nie zrobić nikomu przykrości) dotyczy sprawy delikatnej, obchodzącej bodaj wielu z nas. Autor sądzi, że wywoła dyskusję. Wymiana myśli zawsze jest pożądana, ale winna stać na odpowiednim poziomie. Zwracam przy tej sposobności uwagę Szan. Czytelników na głos dyskusyjny p. kol. Pasierbińskiego. Podkreślam raz jeszcze, że o to przecież idzie w naszych artykułach, abyśmy ich treści nie stosowali dosłownie, ale by przy czytaniu ich powstawały u nas nowe, lepsze myśli.*

*Następują uwagi p. kol. Daszkiewicza z Ottynii o łączeniu lektur. Nie powiem tym razem nic o samym artykule, opracowanym jak zwykle bardzo starannie przez autora. Za to mała reminiscencja: W lipcu rb. podróżowałem po woj. stanisławowskim (uciekając przed deszczem z Ławocznego do Worochty — choć bezskutecznie) i gdy w przejeździe niespodziewanie zauważyłem z okna wagonu napis stacji kolejowej „Ottynia“ — przypomniałem sobie nazwisko p. kol. Daszkiewicza, którego niestety dotąd osobiście nie poznałem. Wszędzie, po całej Polsce, ma „P. S.“ swoich Współpracowników i Czytelników, ale osobiście znam kilkunastu zaledwie. Chętnie byłbym porozmawiał z p. kol. Daszkiewiczem, tak jak i z p. Pasierbińskim, o którego dopytywałem się daremnie natychmiast po przybyciu do Ostrowca Kieleckiego (podczas wycieczki do C. O. P.).*

*Ponieważ dzisiejszy zeszyt jest dwuarkuszowy (32 stron) — jak chętnie wydawałbym zawsze trzyarkuszowe, ale na to musiałaby znacznie powiększyć się ilość abonentów — mogłem pomieścić tylko jeszcze kilka głosów dyskusyjnych. Następny zeszyt (o 48 stronach) będzie miał bardziej urozmaiconą treść.*

*Osobno podaję wykaz prac przyjętych do druku.*

*W końcu pozwalam sobie przytoczyć treść pocztówki, jaką niedawno otrzymałem. Głos miły, chociaż bynajmniej nie odosobniony.*

> *„Ponieważ przechodzę w stan spoczynku — przeto przestaję być prenumeratorką „Przyjaciela Szkoły“. Był mi rzeczywiście przez długie lata w tym szarym życiu nauczycielskim i Przyjacielem i doradcą — więc będę go wszystkim polecać“.*
>
> *S., wrzesień 1938.* *M. H.*

*Żegnając Panią z żalem — dziękuję za słowa uznania.* *B.*

## Dalszy wykaz prac przyjętych do druku (po 1 września rb.)

*Ś. (B.) Aforyzmy o szkole i domu. — W. (P.) Na marginesie cichego czytania (Wynik ankiety). — K. (W.) O tablicach ortograficznych. — N. (T.) Organizacja uroczystości szkolnych .— P. (O.) Pedagogika socjologiczna. — W. (K.) Kilka tematów wypracowań piśmiennych dla szczebla II szkół powsz. III stopnia. — Tematy prac piśmiennych dla kl. VII szkoły powsz. — H. (L.) Przygotowanie do prac pisemnych w szkole powszechnej na II i III stopniu. — S. (B.) Reforma seminariów nauczycielskich na Węgrzech.*